



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID



Universidad de Valladolid



MÁSTER EN ARTETERAPIA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA INCLUSIÓN
SOCIAL

REFLEXIÓN SOBRE LA ACCESIBILIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL AL MUSEO NACIONAL DE ESCULTURA

Ruth García Izquierdo

Tutora: Inés Ortega Cubero
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO: 2013-214
Julio

Especialización e Investigación en Ámbitos Culturales

El éxito de un museo no se mide
por el número de visitantes que recibe,
sino por el número de visitantes
a los que ha enseñado alguna cosa

Rivière

Agradecimientos en primer lugar al Máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social y a las tres Universidades que lo conforman (UAM, ACM y UVA) por abrirme una nueva vía de conocimiento tan cercana a mis inquietudes y necesidades.

Agradecimientos también al Museo Nacional de Escultura y especialmente al Departamento de Educación y Acción Cultural por acogerme de un forma tan cercana, por hacerme partícipe de cada una de sus actividades y por todo el tiempo que me han dedicado para lograr que mis prácticas fueran una fuente de gran aprendizaje.

Sin la colaboración de Asprona, sin el tiempo que los responsables del centro han dedicado a explicarme cada una de las actividades que realizan, y sin sus entrevistas, este trabajo no hubiera podido existir. Por tanto, gracias. Gracias también a cada uno de los participantes que han acudido al museo, por la paciencia que han mostrado cuando han realizado las visitas, por su participación, por su interés, por ser comprensivos con mi inexperiencia y por mostrarme los grandes valores con los que cuentan.

Agradecer a Alejandro y a Karen por sus correcciones, por sus lecturas y por la ayuda en la traducción. Del mismo modo, agradecer a mi familia el apoyo que me ha dado durante todos estos años, gracias por dame la oportunidad de seguir formándome.

Sin duda, este trabajo no hubiera podido ver la luz sin el seguimiento continuo de mi tutora, Inés Ortega. Gracias también. Gracias por todo el tiempo que me has dedicado, gracias por tú comprensión y por tú flexibilidad, gracias por adaptarte a mis necesidades.

ÍNDICE

RESUMEN	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	7
2.1 Preguntas de la investigación	7
2.2 Objetivos de la investigación	7
2.2.1 Objetivo general	7
2.2.2 Objetivos específicos	7
2.3 Hipótesis de la investigación	8
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 Discapacidad	8
3.1.1 Discapacidad Intelectual	8
3.2 Accesibilidad	10
3.3 Museos	13
3.3.1 Educación en museos	13
3.3.2 Comunicación en museos	14
3.3.3 Discapacidad en Museos	16
3.3.4 Accesibilidad en museos	16
3.3.5 Beneficios que propiciar la accesibilidad intelectual a los museos	17
3.4 Herramientas de las que disponemos para mejorar la accesibilidad a los museos de las personas con discapacidad intelectual	18
3.5 Ejemplos de museo con una buena accesibilidad para personas con discapacidad intelectual	19
4. METODOLOGÍA	24
5. OBSERVACIONES LLEVADAS A CABO EN EL MUSEO NACIONAL DE ESCULTURA	27
6. ENTREVISTAS REALIZADAS AL PERSONAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL MUSEO NACIONAL DE ESCULTURA	33
7. ENTREVISTAS REALIZADAS AL PERSONAL DE ASPRONA	38
8. CONCLUSIONES	41
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

RESUMEN

A través de este trabajo, lo que se pretende es reflexionar sobre la importancia que tiene la accesibilidad a los museos para las personas con discapacidad intelectual. Para ello haremos un recorrido por algunos museos españoles, europeos y americanos. Finalmente, prestaremos una mayor atención a lo que ocurre en el Museo Nacional de Escultura de Valladolid.

Palabras Clave

Accesibilidad, museo, discapacidad intelectual, educación en museos.

SUMMARY

The aim of this piece of work is to show the importance of the accessibility to museums for people with intellectual disability. For that reason we will go through some Spanish, European and American museum. Finally we will concentrate on how the Museo Nacional de Escultura de Valladolid deals with this issue.

keyword

Accessibility, museum, intellectual disability, museum education.

1. INTRODUCCIÓN

Tras la realización de las prácticas correspondientes al máster de Artes y Educación Artística para la Inclusión Social en el Museo Nacional de Escultura, he podido descubrir las dificultades a las cuales se enfrenta una persona con discapacidad intelectual cuando visita un museo de arte. Esto me ha llevado a pensar cómo el concepto de accesibilidad no tiene tanta repercusión, cuando esta accesibilidad es una accesibilidad intelectual. He podido comprobar que el concepto accesibilidad es un concepto muy amplio. En muchos casos, cuando pensamos en accesibilidad, pensamos en accesibilidad física, sin apenas darnos cuenta de que existen muchos más tipos de accesibilidad, igual de importantes. Pensamos que el mero hecho de poder entrar en un museo va hacer que disfrutemos de lo que en él se encuentra, pero eso no es así. En muchas ocasiones, no comprendemos nada de lo que allí está expuesto. No encontramos ni los motivos por los cuales ha llegado a estar allí, ni el papel que ocupa en ese lugar, encontramos las obras descontextualizadas. Esto nos puede ocurrir a todos en mayor o menor medida. Pero, pronto, comenzamos a leer cartelas o paneles explicativos y, con cierta dificultad, nos comenzamos a situar. Sin embargo, ¿qué ocurre con esos paneles explicativos? ¿Tienen un lenguaje cercano a todo tipo de público o existen públicos que por su escasa formación o por tener una discapacidad intelectual no llegan comprenderlos? ¿El museo es un espacio para todos, o no?

Si miramos años atrás podemos comprobar cómo el concepto de discapacidad ha cambiado. En la actualidad, la diversidad se considera un valor. Hemos pasado de un modelo de déficit a un modelo en el cual se potencian los valores y las capacidades de cada una de las personas, haciendo que la diversidad adquiera relevancia social. Esto ha supuesto un cambio en la educación, que ha pasado de prestar interés en los déficit a centrarse en los potenciales, es decir, a ofrecer al alumnado herramientas y apoyos que le ayuden alcanzar el mayor conocimiento posible. ¿Qué ocurre en los museos? ¿Ofrecemos esos apoyos necesarios a los visitantes para que puedan comprender lo que allí se expone? ¿Qué pasaría si incluyéramos en los museos algunos recursos como paneles u hojas de sala con textos de lectura fácil? En muchos casos, creemos que hacer del museo un lugar inclusivo, del cual puedan extraer conocimiento todos los visitantes, no es algo rentable, ya que los visitantes con necesidades especiales son visitantes minoritarios. Pero quizás, si nos paramos a pensar, descubrimos que eso no es así. Si incluimos textos de lectura fácil en un museo, o textos explicativos con pictogramas, éstos pueden ayudar a un número amplio de visitantes. Pueden ser un apoyo para el aprendizaje de niños, para personas con baja formación, para personas con discapacidad intelectual o para personas de la tercera edad. Muchas veces, los recursos que se añaden pueden ser utilizados por muchos tipos de público sin

discriminar a ninguno de los visitantes. No ocurre lo mismo cuando incluimos textos llenos de tecnicismos, que sólo son comprensibles por personas con una alta formación.

A través de este trabajo, por tanto, lo que pretendemos es reflexionar sobre que ocurre en el Museo Nacional de Escultura con el público con discapacidad intelectual, centrándonos principalmente en las vistas grupales. Y también plantear, de una forma superficial, lo que ocurre en otros museos españoles e internacionales.

2. PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Preguntas de la investigación

- ¿Es el Museo Nacional de Escultura accesible para personas con discapacidad intelectual?
- ¿Cómo se puede mejorar la accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual en el Museo Nacional de Escultura?

2.2 Objetivos de la investigación

2.2.1 Objetivo general

- Intentar conocer si el Museo Nacional de Escultura es accesible a las personas con discapacidad intelectual.

2.2.2 Objetivos específicos

- Comprobar la accesibilidad teniendo en cuenta los recursos didácticos que se utilizan, valorando si son adecuados para los grupos o no.
- Analizar la evolución de la accesibilidad en el museo en los últimos 30 años.

2.3 Hipótesis de la investigación

La hipótesis de investigación de la que partimos es que el Museo Nacional de Escultura, al igual que cada vez más museos españoles, cuenta con una especial sensibilidad a la hora de acercarse a todo tipo de personas. Esto nos lleva a desear conocer como se propicia este acercamiento cuando las personas que visitan el museo son personas con discapacidad intelectual.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Discapacidad

Según la Clasificación Internacional de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) se define la discapacidad como:

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive¹.

3.1.1 Discapacidad Intelectual

En la última edición del DSM-IV, (López, J. y Valdés M., 2010). La Asociación Americana de Psiquiatría establece, para considerar que una persona tiene discapacidad intelectual, el criterio de coeficiente intelectual significativamente inferior al promedio y, además, analiza las alteraciones en la actividad adaptativa de estas personas, en al menos, estas facetas: vida doméstica, habilidades sociales,

¹ Recuperado el 11/07/2014 en: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

comunicación personal, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas, trabajo, ocio, salud y seguridad (López, J. y Valdés M., 2010).

Por tanto, podemos señalar tres áreas que suelen verse afectadas o limitadas en los casos de discapacidad intelectual:

- La inteligencia social: hace referencia a los comportamientos sociales de desarrollo típico. En muchos casos, los comportamientos de las personas con discapacidad intelectual no son aceptados socialmente por no considerarse políticamente correctos. Dentro de estos comportamientos se sitúan la emisión de juicios, sus conductas, su modo de expresar los sentimientos, su comportamiento en contextos sociales, etc.

- La inteligencia conceptual: hace referencia al desarrollo de capacidades mentales como el aprendizaje, la memoria, la percepción de conceptos, el análisis de hechos, el procesamiento de información así como el análisis de los mismos.

- La inteligencia práctica: hace referencia a la capacidad de autonomía en el cuidado propio, así como a la independencia en la realización de las actividades cotidianas, tales como la comida, el descanso, el aseo, la prevención de situaciones de riesgo o la prevención de lesiones, el trabajo y el ocio.

GRADO DE RETRASO MENTAL	LÍMITE DE C.I. (SEGÚN LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL)	PORCENTAJE DENTRO DEL TOTAL DE PERSONAS CON RETRASO MENTAL (SEGÚN EN DSM-IV)	CARACTERÍSTICAS
LEVE	50-69	85	Corresponde a la categoría de “educable”
MODERADO	35-49	10	Corresponde a la categoría pedagógica de “entrenable” y no puede beneficiarse de los programas educativos existentes
SEVERO	20-34	3-4	
PROFUNDO	Por debajo de 20	1-2	

Tabla 1: Tabla de elaboración propia, partiendo de la consulta del DSM-IV (López, J. y Valdés M., 2010)

3.2 Accesibilidad

El término accesibilidad proviene de acceso, pudiendo definir acceso como la acción de llegar y acercarse, o bien como la entrada o paso. También podemos aplicar la palabra acceso al uso del espacio, de los objetos o de la tecnología. Especialmente, vamos a centrarnos en las dificultades que puede entrañar el uso de estas tecnologías o de esos espacios a ciertos colectivos de la sociedad que cuentan con dificultades funcionales.

Al no existir una definición única del término citado, vamos a recoger la que establece el Concepto Europeo de Accesibilidad (CCPT, 1996, citado por Alonso, 2002):

La accesibilidad es una característica básica del entorno construido. Es la condición que posibilita el llegar, entrar, salir y utilizar las casas, las tiendas, los teatros, los parques y los lugares de trabajo. La accesibilidad permite a las personas participar en las actividades sociales y económicas para las que se ha concebido el entorno construido (CCPT, 1996, citado por Alonso, 2002, pp. 25).

En España, si tomamos como referencia la Ley 51/2013, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU) (Ley Orgánica 5/2003, 2003), nos encontraremos con que esta ley defiende la accesibilidad universal. Por tanto, su objetivo es conseguir que los entornos, productos, servicios o sistemas puedan ser utilizados por el mayor número posible de personas en unas condiciones de seguridad y comodidad y de una forma autónoma y natural.

El adjetivo universal, contenido en esta ley, procede del campo del diseño. Concretamente, de la expresión Universal Design (Diseño para Todos), que es acuñada y definida por el arquitecto Ronald siendo en 2004 ratificado y matizado en la Declaración de Estocolmo. En dicha Declaración se establecen estos principios básicos:

- Igualdad de uso: el diseño debe ser fácil de usar y adecuado para todas las personas, sean cual sean sus capacidades y habilidades.
- Flexibilidad: el diseño debe poder adecuarse a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.

- Simple e intuitivo: debe ser un diseño fácilmente comprensible, independientemente de los conocimientos del usuario, de sus experiencias y de sus habilidades. En su uso tampoco debe influir su nivel de concentración.
- Tolerante a errores: el diseño debe minimizar las acciones accidentales o fortuitas que pueden tener consecuencias fatales o no deseadas.
- Escaso esfuerzo físico: el diseño debe poder ser usado de una forma eficaz y con el mínimo esfuerzo posible.
- Dimensiones apropiadas: todos los espacios y los tamaños deben ser adecuados para el alcance, manipulación y uso por parte del usuario, independientemente de su tamaño físico, su posición y su movilidad.

En nuestro caso, tienen especial interés algunos de estos puntos básicos establecidos por Ronald. No nos centraremos tanto en las barreras físicas y de este modo daremos paso a lo que verdaderamente nos interesa: las barreras de comunicación. Las barreras de comunicación afectan también a varios tipos de personas. Uno de los grupos afectados son las personas con dificultades sensoriales, dentro de las cuales se sitúan las personas con dificultades visuales, las personas con dificultades auditivas y las personas con dificultades psíquicas y cognitivas. En nuestro caso, vamos a prestar atención a este último grupo de personas. Aunque nos centramos únicamente en este grupo, podemos comprobar que las dificultades que tienen son también compartidas con otros colectivos. Un ejemplo de ello son las personas que tienen dificultades culturales por pertenecer a otras culturas, o las personas que no conocen el idioma en profundidad.

Este diseño, por tanto, propicia la inclusión social, la igualdad y está basado en la diversidad humana. (Comas, 2013; Colazzo, Garzotto y Paolini 2005; OCARMI, CRID, FAD, CTAMA e IMD, 2004)

Sin duda, en España ya se están dando pasos para conseguir contar con un diseño para todos. Un ejemplo de ello es el Decálogo de León, producto de la Segunda Conferencia Europea de Accesibilidad y Diseño para todos. Esta conferencia fue realizada en el año 2008 y organizada por la Red Europea. Este decálogo será utilizado como base para la correcta implantación de políticas de accesibilidad y Diseño para todos (Ruiz, Pajares, Moreno, Gálvez y Solano, 2008).

Como bien recoge Zamarro (2008) de las conferencias llevadas a cabo en León:

El diseño para todos es un concepto que va más allá de la mera accesibilidad para las personas con discapacidad para convertirse en una parte inherente de las políticas y la planificación de todos los aspectos de la sociedad. Constituye, además una estrategia fundamental para garantizar todos los derechos reconocidos.

Como estrategia tiene como objetivo hacer el diseño y la composición de los diferentes entornos, productos, tecnologías y servicios de la información y la comunicación accesibles y comprensibles para todos. Promueve un cambio hacia el diseño centrado en el usuario y encaminado a adaptarse a las necesidades de las personas, independientemente de los cambios que puedan experimentar en sus vidas. Se rige por siete principios básicos: uso equitativo, uso flexible, uso simple e intuitivo, información perceptible, tolerancia al error, mínimo esfuerzo físico y adecuado tamaño de aproximación y uso (Zamarro, 2008, p. 9).

Por otro lado podemos señalar que sólo dos Comunidades Autónomas en España cuenta con una ley que regula el acceso a museos de las personas con discapacidad, y en estas leyes sólo se hace referencia a la discapacidad física. Estas Comunidades son Madrid y Cantabria.

En el caso de la Comunidad de Madrid la ley contempla en el artículo 23 destinado al régimen de visitas: “Los museos y colecciones procurarán, dentro del respeto al valor de los edificios, adaptar sus instalaciones para facilitar el acceso de personas con minusvalías físicas, de conformidad con la legislación aplicable en la Comunidad de Madrid” (artículo 23, Ley 9/1999, de Museos, de la Comunidad de Madrid).

La legislación de la Comunidad de Cantabria contempla, en el artículo 18 punto 2, destinado al régimen de visitas:

Los museos y colecciones establecerán condiciones de acceso adecuadas para la seguridad y conservación de sus fondos e instalaciones para facilitar su exhibición y contemplación y para el desarrollo del resto de funciones propias del centro. No podrán establecerse condiciones que directa o indirectamente resulten discriminatorias y se procurará adaptar las instalaciones, dentro del respeto al valor de los edificios, para

facilitar el acceso de personas con minusvalías físicas, conforme a la legislación aplicable en Cantabria (artículo 18, Ley 5/2001, de Museos, de Cantabria).

Sin duda la existencia de estas leyes es un paso significativo, aún así nos parece más correcto el planteamiento que proponen Marínez y Carpana (2010):

Los museos, como instituciones culturales, tienen encomendadas las tareas de conservar y difundir el patrimonio cultural de todas las personas, facilitando el acceso físico e intelectual y procurando que el servicio sea lo mejor posible para todos los ciudadanos. Como instituciones educativas implicadas socialmente, los museos deben ser capaces de aumentar la accesibilidad a los mismos permitiendo la inclusión de los grupos de población más desfavorecidos (Martínez y Carpena, 2010).

3.3 Museos

3.3.1 Educación en museos

La educación en museos ha comenzado a tomar relevancia en el último tercio del siglo XX, siendo, en 1966, fijadas por el ICOM las directrices sobre la educación y la acción cultural en el museo, concretamente en la Conferencia General de 1966. Dichas directrices fueron después desarrolladas en los Coloquios sobre el papel educativo y cultural de los museos, celebrados en Leningrado (Moscú) en 1968 y en París en 1971. Esto hace que las investigaciones enfocadas en la educación dentro del ámbito museístico comiencen a tomar peso, dejando un poco de lado las investigaciones tradicionales sobre conservación y exposición.

Entorno a 1952, la UNESCO también comienza a realizar reuniones y seminarios, con sus posteriores publicaciones, centradas en el tema de la educación en museos. Ejemplo de ello son los Seminarios Internacionales realizados en Brooklyn en 1952 y en Atenas en 1954. Así como el Seminario Regional Latinoamericano realizado del 7 al 30 de septiembre de 1958. Todos ellos teniendo como tema el papel educativo del museo (Rivière, 1958).

Pero, sin duda, el paso más importante se produce con la creación de los Departamentos de Educación y Acción Cultural en los propios museos (DEAC), cuya principal función es la educativa (Alonso, 1999).

Los DEAC surgen bajo el amparo de la denominada nueva museología a finales de los 70. Nacen principalmente por la necesidad, por parte de los museos, de contar con nuevos públicos. En un principio están destinados al público escolar, pero pronto, debido a las demandas de actividades por parte de otros sectores de la sociedad, los DEAC comienza a realizar programas más complejos. (Sánchez de Serdio y López, 2011).

3.3.2 Comunicación en museos

Como ya hemos esbozado, la principal dificultad con la que cuentan las personas con discapacidad intelectual, es la dificultad que les supone comprender lo que el museo les quiere comunicar. Generalmente, cuando visitamos museos de arte sin la compañía de una guía, nos encontramos con dificultades a la hora de comprender la obra que en ellos se encuentra expuesta. Uno de los problemas para la comprensión de las obras reside en que la museografía utilizada tradicionalmente en este tipo de museos se ha limitado a una pared, en la cual se cuelgan cuadros, y a unas simples peanas en las que se exponen esculturas. En esos casos, normalmente, las obras aparecen acompañadas de una pequeña cartela con datos muy escuetos. Este modelo ha perdurado durante años y los museos de arte han subsistido sin la incorporación de elementos que los contextualicen. Incluso en el 1995 aún persistan autores como Weil, que defiende la idea de que la museología debe seguir siendo una museología formalista, que se centra en resaltar la importancia del museólogo y del conservador, personas capaces de interpretar los objetos, reduciendo la actividad de los visitantes a una mera presencial pasiva (Hernández, 2006).

Por otro lado, aún existe quien defiende que el arte se explica por sí solo, o que el arte motiva al espectador por el mero hecho de ser arte. Para estas personas, cualquier elemento didáctico puede entorpecer la contemplación de la obra. Por tanto, el encuentro con la obra de arte debe ser personal e íntimo (Santacana y Hernández, 2006).

Estamos de acuerdo en que el arte es un medio y una forma de expresión, el artista debe transmitir ideas y emociones. Arte debe ser igual a comunicación, pero esto no implica que no debemos colocar ningún medio de interacción entre la obra del arte y el visitante. Lamentablemente, en la actualidad, aún hay quien piensa que una exposición de calidad es aquella que utiliza un lenguaje incomprensible para personas no especializadas, donde predominan las jergas, y la iconografía utilizada es una iconografía esquemática. También hay quien opina de forma negativa sobre las escenografías de las exposiciones, apuntando que estas escenografías no pueden ser grandilocuentes, ya que esto es un ejemplo de vulgaridad. Tampoco existe un apoyo para la inclusión de elementos interactivos, ya que estos son

considerados infantiles y se piensa que conllevan una pérdida de tiempo innecesario (Santacana y Hernández, 2006). Para los que aún defienden una museografía tradicional, lo único aceptable es el panelado con algún tipo de explicación sobre la obra, en letra pequeña y con múltiples tecnicismos (Santacana y Hernández, 2006).

Otro de los problemas con los que cuentan los museos de arte es que el tipo de comunicación que establecen es unidireccional, del museo al público. El visitante no es tenido en cuenta, no existe un *feedback* entre público y museo. Los museos no cuentan con estructuras didácticas. Las exposiciones son diseñadas por comisarios expertos sobre el tema, lo que hace que se den por supuestos ciertos aspectos, pensando que el visitante tiene los mismos conocimientos que los especialistas. Por tanto, las exposiciones se diseñan desde el punto de vista de los expertos y no desde el punto de vista de los visitantes.

La inexistencia de comunicación entre el comisario y el visitante lleva a que, en el diseño de la exposición, se comentan algunos errores más. El comisario considera que el visitante no tiene ningún interés por conocer los motivos por los cuales un pintor pintó tal obra de una forma y no de otra, quienes fueron sus modelos, o que técnicas usó. Por tanto, el interés del comisario se centra en lo que es interesante para él. Esto hace que preste atención a la obra acabada y no al proceso, limitando las explicaciones a la corriente artística, el autor, el año y algún dato más dependiendo del tipo de exposición (Santana y Hernández, 2006).

Estas son las dificultades con las que se enfrenta cualquier visitante cuando acude a un museo de arte. Es fácil intuir que la dificultad aumenta cuando la persona que visita el museo es una persona con discapacidad intelectual.

Santana y Hernández (2006) hacen un recorrido por los elementos de intermediación que podemos utilizar en los museos y que nos pueden ayudar a comprender las obras, señalando cuatro:

1. Información textual, cartelas o paneles.
2. Módulos electrónicos que pueden propiciar diferentes tipos de información.
3. Producciones audiovisuales.
4. Intermediación humana presente en las visitas guiadas.

Generalmente, de estos cuatro elementos citados, en la mayoría de los museos sólo aparecen dos: la información textual a través de cartelas o paneles, con los inconvenientes para su comprensión que ya hemos citado; y las visitas guiadas, que, en muchas ocasiones, son específicamente diseñadas

dependiendo del tipo de visitantes. En algunos casos, incluso, se diseñan talleres especiales para algunos colectivos, difundiendo la información sobre su realización a través de las páginas web de los museos.

3.3.3 Discapacidad en Museos

Si analizamos las necesidades de los visitantes con discapacidad descubrimos que son iguales a las del resto de visitantes. Es decir, las personas con discapacidad intelectual, al igual que cualquier otro visitante, acuden al museo buscando un trato personalizado, calidad, confort, seguridad e independencia. Lo que ocurre es que, en el caso de las personas con discapacidad, para que se logren cubrir estas necesidades, es necesario que los museos sean accesibles (Fernández, 2013).

3.3.4 Accesibilidad en museos

En el campo de los museos, se trabaja cada vez más para propiciar una accesibilidad universal. Aún así, siguen persistiendo las denominadas por Pastor (2004), barreras intelectuales. Es decir, aquellos impedimentos que hacen que los visitantes sin un alto nivel de formación o las personas con problemas de aprendizaje o una mínima comprensión del significado de la exposición, no puedan acceder a la misma. La solución para mejorar esta situación es propiciar diferentes niveles de profundización en los contenidos de la exposición, utilizando un lenguaje claro y asequible, acompañando los textos explicativos (paneles, mapas, etiquetas, etc.), con esquemas o dibujos que ayuden a la mejor comprensión de su contenido. Adecuar las metodologías a las características de los diversos grupos de visitantes, también puede ser una buena solución (Pastor, 2004).

Los pasos que se dan en cuanto accesibilidad en el campo de la discapacidad intelectual aún son muy lentos. A pesar de ello, el hecho de que se propicien avances en otros campos, como es el de la accesibilidad de las personas con discapacidad visual, propicia un beneficio directo en la accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual.

Un recurso que se está comenzando a implantar en los museos son las guías de audiodescripción. Este recurso, fundamentalmente está dirigido a personas con discapacidad visual, pero también pueden ser una ayuda importante para los usuarios con discapacidad intelectual o de percepción. La audiodescripción es una locución expresamente detallada, que sirve no sólo para informar del contenido del museo, sino también para ubicar físicamente al usuario y contextualizarle en el entorno en el que se sitúa. Debemos diferenciar entre audiodescripciones y locución para todos. La primera está más destinada a personas con discapacidad visual. Mientras que las locuciones para todos están basadas en la

utilización de un lenguaje común para todos los usuarios, de modo que se garantice que cualquier usuario recibe la misma información. Estas locuciones deben tener también en cuenta a las personas con discapacidad visual, incluyendo descripciones formales de la obra, pero sin tener un peso excesivo, para de este modo poder ser válidas para el resto de usuarios (Ruiz, Pajares, Moreno, Gálvez y Solano, 2008).

3.3.5 Beneficios que propiciar la accesibilidad intelectual a los museos

Autores como Dodd y Sandell (2001) son conscientes de la necesidad de generar cambios dentro de los museos que favorezcan y promuevan la inclusión social. Ellos defienden que esto se puede hacer sin que suponga una bajada del nivel intelectual de los discursos expositivos de los museos. Estos autores defienden que si esto se hiciera, se generarían una serie de beneficios sociales relacionados con:

1. La elevación de la autoestima de los ciudadanos.
2. También se reforzaría y fortalecerían las potencialidades, equilibrando las debilidades individuales y favoreciendo el control sobre la propia vida.
3. Se lograría informar a todo tipo de públicos y propiciar un aprendizaje.
4. Se promovería la creatividad.
5. Se ampliarían los horizontes individuales hacia nuevas formas de ver el mundo.
6. Se impulsarían debates sobre temas polémicos y de interés.
7. Se lograría desafiar los estereotipos.
8. Se lograría un enfrentamiento con la intolerancia.

En el punto dos, Dood y Sandell hacen referencia a favorecer el control sobre la propia vida, en definitiva a propiciar la autodeterminación de estas personas.

Según Wehmeyer:

La autodeterminación hace referencia a aquellas actividades y habilidades que una persona requiere para llegar a actuar como agente causal principal de su propia vida. De este modo podrá tomar decisiones que tengan como finalidad mejorar su calidad de vida sin ningún tipo de influencias o interferencias exteriores (Wehmeyer, 1998, citado por Zulueta y Peralta, 2001, p.161).

Sin duda, que este paso de autodeterminación se comience a dar ya dentro de un espacio museístico puede hacer que poco a poco se vaya modificando de forma positiva la calidad de vida de estas personas. Un hecho aparentemente tan sencillo como dar a estas personas las herramientas necesarias para comprender y poder elegir qué ver y qué no ver dentro de un museo hace que aumente su autodeterminación y con ello que aumente también su autoestima.

Además, Dood y Sandell (2001), reivindican la importancia de realizar investigaciones que identifiquen y diseminen principios relacionados con prácticas inclusivas. Por ejemplo, la participación de las personas con discapacidad intelectual en proyectos museísticos a través del relato de sus testimonios. Estos relatos pueden mostrar el impacto que ha producido la visita al museo en estas personas. Cómo puede haber influido en su propia vida, en definitiva, cómo la colaboración con estas prácticas museísticas ha cambiado su forma de relacionarse socialmente, generando de este modo planteamientos y debates que animen a la reflexión sobre el compromiso social de los museos.

3.4 Herramientas de las que disponemos para mejorar la accesibilidad a los museos de las personas con discapacidad intelectual

- Las nuevas tecnologías de la información nos pueden aportar importante material de apoyo, fácil de adaptar a las diversas necesidades del visitante. Un ejemplo de ello son las audioguías con locuciones para todos, ya comentadas. Los dispositivos portátiles en formato PDA, nos pueden facilitar la reproducción de vídeos en los que se expliquen contenidos del museo. Los móviles de nueva generación, a través de los códigos QR, que fácilmente se pueden colocar en las cartelas, también nos pueden facilitar información adicional sobre las obras (Sabaté y Gort, 2012).
- También es posible y recomendable crear guiones específicos que sirvan de soporte para los educadores y guías del museo. En muchos casos, es conveniente crear un protocolo completo para las visitas realizadas con grupos de personas con necesidades educativas especiales. Este protocolo debe partir desde la reserva de la visita, realizada a través de llamada telefónica o por medio del correo electrónico. En este primer contacto debe solicitarse la máxima información sobre las características y perfil de los visitantes que conforman el grupo. De esta forma, los encargados de realizar la visita la podrán planificar de forma adecuada.

- Por otro lado, la incorporación a los proyectos museísticos de representantes de asociaciones vinculadas a colectivos de diversas capacidades, nos puede dar otra visión sobre los nuevos museos que se van creando y sobre los nuevos recursos, así como sobre las reformas efectuadas en los ya existentes. Del mismo modo, pueden apuntar la necesidad de abrir el contenido de los guiones de las exposiciones para que todos los colectivos puedan verse identificados en el discurso contenido en las mismas. Incluso, podrían participar en la elaboración de estos discursos. Quién mejor que las personas pertenecientes a estas asociaciones para identificar los posibles fallos existentes en los nuevos diseños museográficos. De esta forma, lograríamos evitar la exclusión a la que la historiografía y la museología los han expuesto durante años (Sabaté y Riera, 2012).

3.5 Ejemplos de museo con una buena accesibilidad para personas con discapacidad intelectual

Comenzamos señalando el Museo Provincial de Lugo, ya que nos ha llamado especialmente la atención debido a que desde el 26 de febrero del 2008 cuenta con un Departamento de Accesibilidad y Capacidades Diferentes. Su misión es prestar atención tanto a los visitantes como a los trabajadores con diversas discapacidades existentes en el museo (Lago, 2009). Este departamento comenzó a formarse en el 2002. Todo su proceso de gestación ha sido una tarea complicada, pero finalmente a través de él se ha logrado hacer el museo más accesible a todos los públicos, intentando entender el lado humano y los problemas con lo que se encuentran las personas con algún tipo de discapacidad en el museo. Sin duda, este departamento no hubiera podido crearse sin el importante apoyo facilitado por movimientos asociativos de discapacitados lucenses (Lago, 2008).

Por otro lado podemos comentar el caso del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS). Este museo cuenta con un coordinador, dentro del Departamento de Educación, cuya única misión es la realización de programas específicos de accesibilidad. El MNCARS, ofrece a las personas con discapacidad intelectual una serie de visitas accesibles diseñadas específicamente para ellos. Dentro de estas actividades, podemos señalar la visita titulada *Si fueras un movimiento*, visita dirigida a colegios de educación especial. Así como el taller *Gymkana cultural en el retiro*, diseñado conjuntamente por el museo y el Centro Ocupacional Carlos Castilla de Pino y dirigido también a personas con discapacidad intelectual. El museo, cada año, suele diseñar un programa conjuntamente con este centro.

La lista de programas realizados por este museo es amplia y variada, siendo renovados muchos de ellos todos los años. Revisando la página web del MNCARS, podemos obtener información sobre las

actividades realizadas en los últimos años. Esto nos permite comprobar que son diferentes. También es importante saber que algunos de estos programas tienen una continuidad, es decir, cuentan con unas fechas concretas de realización a lo largo del año. Un ejemplo de ello es el taller *Actuar en la sombra*, taller que se realiza un jueves sí un jueves no. Esta actividad está dirigida a Centros Ocupacionales. Lo que también resulta muy interesante y atractivo de este taller es que mezcla diferentes artes, concretamente la pintura y el teatro.

Sin duda, debemos señalar especialmente la importancia que tiene la continuidad de estos programas en el tiempo. Consideramos muy adecuado que se dedique un día específico de la semana así como una hora concreta para su realización, estableciendo de esta forma un compromiso constante con las personas con discapacidad intelectual. También debemos señalar los beneficios que propicia el hecho de que estos programas sean renovados, ya que de esta forma los participantes pueden acudir todos los años, produciéndose de este modo una fidelización de este tipo de público.

La implicación del MNCARS con este colectivo es algo lógico y necesario dada la repercusión y la importancia con la que cuenta este museo (Página web del MNCARS, 2014)

El Museo de Arte Thyssen-Bornemisza es conocido por contar con un amplio e innovador Departamento de Educación. Por tanto, es obvio que cuente también con un amplio número de programas educativos destinados a personas con discapacidad intelectual. Este museo comienza ofreciendo este tipo de programas ya desde la infancia, a través de talleres ofertados a centros educativos de Educación Especial. De este modo, el museo hace que todos los centros educativos puedan acceder a él recibiendo un trato adaptado a sus necesidades.

Este tipo de actividades, al igual que las diseñadas para el resto de centros educativos, no se conciben como una visita a las colecciones, sino que forman parte de un proceso educativo, contando para ello con unos objetivos específicos en función de las necesidades de los visitantes, sin dejar de lado el componente lúdico y creativo.

Estas visitas están diseñadas de manera específica teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los alumnos, sus necesidades y el currículo escolar.

Por otro lado, a través del laboratorio de diversidad, se presta atención al resto de público que cuenta con discapacidad intelectual, así como a otros públicos, como las personas con diversidad funcional sensorial, visual y auditiva, a personas en riesgo de exclusión social, a personas con problemas de salud mental, o a aquellas que cuentan con diversidad funcional física y orgánica.

Por medio de las actividades realizadas por este laboratorio de diversidad, lo que se pretende es dar respuesta a todos estos colectivos y hacer accesibles sus líneas educativas al mayor número de colectivos, sin olvidarse de aquellos que, por precisar dinámicas específicas, encuentran difícil el acceso al resto de ofertas (Página web del museo Thyssen, 2014).

Otro ejemplo significativo es el llevado a cabo por el departamento de Educación del Museo Picasso de Málaga. Este departamento, además de realizar visitas con personas ciegas y sordas una vez al mes, en 2005 puso en marcha unas actividades semanales para realizar con grupos con otro tipo de discapacidades. Para ellos, esto ha supuesto un reto en cuanto al diseño y la adecuación de su metodología y de las estrategias de pensamiento. Metodologías que utilizan en otras visitas, y que han tenido que adaptarse a las diferentes formas de comunicación que cada grupo con capacidades diferentes demanda. Estas visitas han sido llevadas a cabo con colectivos con minusvalías físicas, esclerosis múltiple, colectivos con enfermedades mentales o con discapacidad intelectual, colegios de educación especial, asociaciones vinculadas a los enfermos de Alzheimer y síndrome de Down (Ventosa y Vázquez, 2008; Página web del Museo Picasso Málaga, 2014)

Sin duda, consideramos adecuado incluir en este apartado el Museo Guggenheim de Bilbao, debido a que este es el único museo en España que cuenta con el certificado AENOR, certificado expedido por la Asociación Española de Normalización y Certificación. La normativa que hace posible obtener este certificado fue constituida en España en el año 2001, gracia a un convenio de colaboración entre la fundación ONCE y AENOR. Como Organismo Nacional de Normalización, se contó con un Comité Técnico de Normalización denominado AEN/CTN 170, sobre Necesidades y adecuación de las personas con discapacidad. A través de esta colaboración, se consideró la obligatoriedad de que el uso y disfrute de los bienes culturas y servicios sea accesible para todas las personas, tengan o no discapacidad (Fernández y Alles, 2013).

Esto nos hace, nuevamente, pensar qué se considera accesibilidad, ya que si revisamos la página web del museo descubrimos que el museo Guggenheim no cuenta con ningún tipo de actividad diseñada específicamente para personas con discapacidad intelectual. Del mismo modo, tampoco se recoge información sobre la existencia de algún recurso didáctico que facilite la comprensión de la obra expuesta en este museo a estas personas (Página web del museo Guggenheim Bilbao, 2014)

Consideramos especialmente adecuado hacer una mención al Museo Joaquín Peinado de Ronda. Museo que quizás sea desconocido para muchos de nosotros, pero que tiene especial interés para este trabajo, ya que ha realizado tres ediciones de talleres de arteterapia dirigidos a adultos y a niños con discapacidad intelectual dentro de su espacio museístico.

Estos talleres tienen un componente principalmente interactivo, están basados en los principios de psicoterapia humanística, teniendo como objetivo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Nos interesa señalar estos talleres, ya que son pioneros en el ámbito museístico español.

Los talleres de arteterapia están incluidos dentro del plan educativo que se desarrolla desde 2008 en el Museo Joaquín Peinado. Por medio de este plan, lo que se pretende es buscar nuevas metodologías adaptadas a los diferentes niveles formativos y enfocadas a apoyar a colectivos con necesidades especiales. Unicaja brinda todo su apoyo a este tipo de actividades. A través de ellas muestra su interés por el desarrollo y el fomento de iniciativas sociales, educativas y culturales, prestando especial atención a aquellas actividades que tenga como objetivo la integración social y el bienestar de los colectivos con necesidades especiales (Página web del museo Joaquín Peinado, 2014)

No podemos cerrar este apartado sin analizar el Museo del Prado. Señalamos la especial importancia que tiene el programa titulado *El Prado para todos*. A través de este programa, se pretende ofrecer al público con necesidades especiales una posibilidad de acercarse al museo de una forma fácil y accesible. Este proyecto se puso en marcha en el 2006 y tiene también un especial interés, ya que se trabaja conjuntamente con arteterapeutas para conseguir un mejor nivel de adecuación del público al que están dirigidos estos talleres. Generalmente, se trabaja con públicos que cuentan con dificultades cognitivas, como pueden ser las personas con alzheimer, con autismo, o con diferentes grados de discapacidad psíquica y física. Los talleres se organizan con la colaboración de asociaciones y centros especializados que trabajan con estos grupos. El Área de Educación del museo propone un proyecto a los diferentes centros y estos lo asumen, si lo consideran adecuado a sus necesidades (De Frutos, 2008; Página web del Museo del Prado, 2014).

Si revisamos lo que ocurre en los museos más importantes de Europa podemos descubrir que la situación es similar a la española.

Comenzamos reflexionando sobre lo que ocurre en los Museos Vaticanos. Al consultar su página web, descubrimos que cuenta con un espacio muy claro donde se informa de todas las visitas didácticas que se realizan, dividiéndolas en apartados como: visitas con taller, visitas animadas, visitas para sordos, visitas para invidentes y family tour. En esta página también podemos descubrir un mapa que nos indica el recorrido más adecuado para las personas con movilidad reducida. Nuevamente, echamos en falta algún tipo de actividad destinada a colectivos con discapacidad intelectual (Página web de los Museos Vaticanos, 2014).



Imagen 1: Captura de pantalla de la página web del museo del Louvre

En el caso del Museo del Louvre, los programas de accesibilidad contemplan a todo tipo de públicos con algún tipo de discapacidad. Si nos fijamos en las actividades destinadas a personas con discapacidad intelectual, podemos comprobar que el museo oferta visitas adaptadas para estas personas. Del mismo modo, el museo facilita información y formación a los centros que trabajan con personas con discapacidad para que, si ellos quieren, realicen la visita ellos mismos. Otro dato importante a señalar del Museo del

Louvre, es que algunos fragmentos de la página web del museo cuentan con pictogramas. Aunque la información facilitada por estos pictogramas es muy pequeña, sí da la posibilidad a las personas con discapacidad intelectual de hacerse una idea del tema que se trata. Por otro lado es un dato significativo, ya que en ninguna de las páginas de museos consultadas hasta el momento aparecen pictogramas (Ver imagen 1). En la página web también se recoge que las visitas organizadas para personas con discapacidad intelectual o con enfermedad mental cuentan con un guión elaborado específicamente para ellos, en el cual se incluye un vocabulario fácilmente comprensible. El museo cuenta con el apoyo de psicólogos para realizar este tipo de visitas (Página web del Museo del Louvre, 2014).

Sí nos fijamos en la National Gallery descubrimos que este museo presta especial atención a grupos con diversas discapacidades, ya sean estas físicas o de aprendizaje. Del mismo modo, también se trabaja con personas que presentan problemas de salud mental. En la página web se nos informa de que en el último año han acudido 42 grupos de personas con diferentes tipos de discapacidades. La National Gallery tampoco se olvida de los estudiantes de secundaria que tienen dificultades de aprendizaje. Para ellos se

ha diseñado un programa específico llamado *Articulate*. Este programa se centra en la Estrategia de Alfabetización KS3 e involucra a escritores.

Este museo cuenta con un convenio con una escuela en Cardiff para estudiantes con necesidades educativas especiales. El proyecto está relacionado con una de las exposiciones itinerantes del museo (Página web de The Nacional Gallery, 2014)

Ya fuera de Europa podemos revisar museos como el MoMA de Nueva York, museo que recibió el premio a la Innovación de Acceso, premio que concede VSA Artes y la Fundación MetLife. Este premio es concedido como reconocimiento a los programas que atiende a personas con discapacidad realizados por el museo. Los programas que el MoMA realiza con personas con discapacidad intelectual tienen principalmente un componente práctico. Tras visitar algunas de las salas más representativas del museo, realizar preguntas sobre las obras y discutir algunos aspectos con los educadores, los participante de estos talleres tienen la posibilidad de crear sus propias obras. De esta forma pueden comprender mejor las técnicas y familiarizarse más con las obras, ya que hacen su propia reinterpretación de las mismas. Estos talleres se realizan todos los lunes, destinando la primera hora de la mañana a personas con edades comprendidas entre los 5-17 y la última hora de la mañana para personas mayores de 18 años.

El museo también cuenta con actividades específicamente diseñadas para personas con otro tipo de discapacidades.

Debemos tener en cuenta que en algunos casos las páginas web de los museos no contienen toda la información de las actividades que se realizan. Por tanto, aunque algunos museos no muestren en sus páginas web los talleres que hacen con personas con discapacidad intelectual, debemos pensar que en algunos casos sí se realizan. Quizás estos talleres se hagan de una forma puntual y este sea el motivo por el cual no se incluyan dentro de la programación general.

Lo que nos aporta este recorrido por algunos de los museos más importantes, tanto nacionales como internaciones, es una visión de la calidad de algunos de los programas realizados y de las carencias de otros.

4. METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación, es decir, para reflexionar sobre si el Museo Nacional de Escultura es accesible a personas con discapacidad intelectual en las visitas grupales, vamos a utilizar

una metodología cualitativa. Dentro de la metodología cualitativa consideramos que el estudio de caso es la herramienta más adecuada y que mejor se va a adaptar a nuestras necesidades. Como bien explica Steven (2011), la metodología cualitativa tiene como objetivo acercarse al mundo de “ahí fuera”. De este modo, lo que se pretende es entender, describir y, algunas veces explicar, fenómenos sociales.

Una de las ventajas del estudio de caso es que nos permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real. Esta metodología hace que sea posible la recogida de multitud de información subjetiva, lo que también conlleva inconvenientes como es la falta de confiabilidad en sus resultados y en la generación de conclusiones. Esto hace que se enfrente a los cánones investigadores más tradicionales. En contraposición a esto, el estudio de caso es el método más adecuado para comprender la realidad de una situación, ya que nos permite incluir explicaciones causales complejas, realizar descripciones detalladas y general teorías (Villareal y Lanceda, 2007, citados por Cepeda, 2006).

Por otro lado Bonama (1985), citado por Cepeda (2006), nos indica que el estudio de caso es una herramienta muy útil para tratar problemas prácticos delicados donde las experiencias de los participantes son importantes y el contexto de la situación es fundamental. En nuestro caso los participantes en los talleres son los que nos van a dar algunos de los datos que nos permitan reflexionar acerca de la accesibilidad al museo. Por otro lado, las situaciones dadas en cada uno de los talleres y las formas de resolver estas situaciones son datos también fundamentales para nuestra investigación. Del mismo modo no podemos olvidarnos del contexto, sin el cual el resto de datos no tienen el mismo sentido. La posibilidad que nos brinda el estudio de caso de incluir multitud de observación y descripciones de la situación es lo que hace posible que podamos llevar a cabo esta investigación. Por el contrario, otros métodos no nos proporcionan estas posibilidades, por tanto, esto es lo que hace que consideremos el estudio de caso el método más adecuado.

La información para la realización de este tipo de investigaciones se puede obtener mediante la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación social. El análisis de esta información será el que nos aportará datos significativos. Por este motivo, la técnica de la observación va a ser una de las técnicas que vamos a utilizar. En nuestro caso, esa observación fue una observación participativa y los datos extraídos de la misma fueron recogidos en un diario de campo. Este diario de campo contiene datos de las cinco visitas taller efectuadas por la asociación Asprona durante la estancia de prácticas.

Otra de las técnicas de recogida de datos que admite la investigación cuantitativa es la entrevista. Nosotros vamos a realizar cuatro entrevistas. Entrevistaremos a dos de las profesionales del

Departamento de Educación del Museo y a dos de los acompañantes responsables de los grupos que acudieron a los talleres. Para la realización de estas entrevistas nos hemos basado en las recomendaciones que plantea Steven (2011).

Las entrevistas realizadas han sido “entrevistas de preguntas abiertas” para ello hemos redactado una serie de preguntas precisas. Hemos seguido también un orden específico a la hora de plantear estas preguntas. De este modo, hemos afianzado la confianza de los entrevistados. Por medio de estas entrevistas, nos ha sido posible obtener la información suficiente con respecto al tema de estudio. En las entrevistas de preguntas abiertas, el entrevistado es libre de responder como desee, pero siempre debe ceñirse a la pregunta planteada. El entrevistador tiene la posibilidad de matizar e incidir en aquellos aspectos que considera más adecuado tratar (López y Deslaurier, 2011).

En el diario de campo, como ya hemos comentado, se ha recogido información relacionada con los cinco grupos de Asprona que acudieron al museo durante la estancia de prácticas. Son cinco grupos bastante diferentes entre sí. Para cada uno de ellos se ha realizado una visita adaptada a sus necesidades. Para extraer la información relevante del diario de observación, nos hemos centrado en las aportaciones hechas por Pastor y Calaf en torno al tema de interés. (Pastor, 2003 y Calaf, 2003).

Pastor considera que para que una visita sea adecuada para personas con discapacidad intelectual debe cumplir con estos criterios:

- La visita debe ser sencilla.
- Se deben tratar conceptos muy concretos.
- Deben utilizarse recursos didácticos que ayuden a la comprensión de la obra.
- Los recursos utilizados deben adaptarse a las necesidades de los visitantes.
- La visita no debe durar más de una hora.
- Debe fomentarse el debate y la participación.
- Debe propiciar un aprendizaje.

Por tanto fijaremos nuestra atención en estos aspectos.

Calaf nos hace reflexionar sobre:

- La importancia que tiene que cualquier proyecto educativo esté basado en una experiencia colaborativa. Es decir, lo ideal sería que cualquier proyecto contara con la implicación tanto de la institución que lo realiza como del centro que va a ser participe del mismo.
- Apunta, al igual que Pastor, que las cosas sencillas son las que más éxito tienen.
- Reflexiona sobre la importancia que tiene que todos los programas educativos tengan en cuenta criterios de accesibilidad y de diversidad cultural y religiosa.
- Cualquier contenido desarrollado en una actividad educativa dentro del museo debe tener en cuenta la colección del museo, pero también debe buscar conexiones con la realidad del momento.

Del mismo modo, consideramos adecuado prestar atención a los pasos anteriores a la organización de la visita. Por tanto, vamos a fijarnos también en el proceso seguido para la organización de las visitas, teniendo en cuenta las anotaciones en el diario de campo.

5. OBSERVACIONES LLEVADAS A CABO EN EL MUSEO NACIONAL DE ESCULTURA²

Las observaciones se realizaron durante las visitas efectuadas con varios grupos de personas con discapacidad intelectual procedentes de la asociación Asprona. La organización de estas visitas parte de la demanda de las asociaciones. Asprona se pone en contacto con el museo, generalmente por vía telefónica, y solicita una visita. El departamento de educación del museo se informa sobre las características del grupo, sus limitaciones y sus potenciales, el número de participantes, las edades, etc. (en muchos casos esta información es muy escasa) y diseña una visita adaptada a sus necesidades. Generalmente, en estas visitas lo que se hace es un recorrido panorámico por el museo, prestando especial atención aquellas obras que despiertan más interés en los participantes. Para hacer las visitas más dinámicas y participativas se suelen utilizar recursos didácticos. Pastor (2003) hace referencia a la importancia que tiene la utilización de este tipo de recursos, como ya hemos comentado. En estas visitas, se suelen tratar temas como las emociones, la autodeterminación de los participantes, la empatía,

² Observaciones realizadas por la autora durante la estancia de prácticas (de enero a junio del 2014)

el debate y la reflexión conjunta, valorando cada una de las aportaciones llevadas a cabo por los participantes y enriqueciéndolas conjuntamente. De este modo, se consigue fomentar la participación, otro de los requisitos necesarios en toda visita guiada a un museo.

Estas visitas, generalmente, suelen tener una duración de una hora.

El museo cuenta con educadoras, contratadas a través de una empresa externa, que realizan los talleres diseñados para los colegios. Pero cuando las visitas son solicitadas desde un centro con necesidades especiales, es el propio personal del Departamento de Educación del museo el que diseña toda la visita y el que la realiza en su totalidad. Esto, generalmente, es así, a no ser que circunstancias imprevistas lo dificulten.

1ª Visita

A esta primera visita de Asprona, acudió un grupo con discapacidad intelectual moderada (ver tabla 1, página 9) llamado “grupo lince³”. La visita se diseñó desde el Departamento de Educación, teniendo en cuenta las características de este grupo. Al contar con una discapacidad intelectual moderada, se consideró que se podía hacer una visita panorámica del museo. Como ya se ha comentado, en estas visitas se intenta fomentar al máximo la participación de los visitantes y su autodeterminación. Se les pregunta sobre lo que más les llama la atención del museo y sobre lo que desean ver. En algunos casos se les da varias opciones y se les propone que elijan la que les parezca más atractiva. Esto propicia que elaboren una estrategia a través de la cual puedan elegir de una forma unánime qué quieren ver. De este modo, se generan debates y herramientas para la resolución de pequeños conflictos. Finalmente, son ellos los que deciden la votación como mecanismo de elección. Derivado de esto surge un discurso, generado por algunos de los participantes, para convencer al resto de los compañeros que la mejor opción es visitar una sala concreta y no otra. Esto hace que generen diálogos entre ellos que son extrapolables a otros ámbitos de la vida.

En estas visitas, se suele contar con material didáctico que ayuda a comprender las obras y a conseguir que las visitas sean más lúdicas e interactivas. Un ejemplo de estos materiales son unos maniqués de dibujo que se utilizan para expresar las emociones que Berruguete plasmó en los patriarcas del retablo

³ El “grupo lince” Es un grupo fundado por Asprona en 1985. Por medio de estos grupos Asprona lo que pretende es formar a personas con discapacidad intelectual para la consecución de trabajo. Asprona defiende la postura de que, sin empleo, no hay posibilidad de que estas personas lleven una vida normalizada y de integración plena en la sociedad. Por tanto, el objetivo que se persigue por medio de la creación de este grupo es la formación de personas con discapacidad intelectual para conseguir un trabajo y de este modo conseguir una integración plena dentro de la sociedad (Página web de Asprona, 2014).

de San Benito. Mediante la utilización de estos maniqués, se comprende mejor cómo todo el cuerpo de las esculturas contribuye a mostrar las emociones. Se les propone que coloquen el maniquí de una manera que muestre tristeza y de una manera que muestre alegría. Después se observan los resultados y se comentan en grupo.

Los objetivos de esta visita son que los participantes se familiaricen con otro tipo de espacios y que generen estrategias para la resolución de conflictos de la vida cotidiana. De este modo, se logra aumentar su autoestima y se les demuestra que sus intereses son tenidos en cuenta. Se considera que estos objetivos fueron logrados de manera adecuada.

2ª Visita

En esta segunda visita surge uno de los imprevistos comentados anteriormente. La profesional del Departamento de Educación del Museo que generalmente realiza las visitas de Asprona no puede acudir por problemas de salud. Finalmente, se decide que una de las educadoras realice la visita. Se toma esta decisión debido a que es el único modo de que los visitantes puedan tener la visita que han solicitado, ya que de no hacerla ese día, no hay otros días disponibles. Por tanto, se considera que es necesario responder a la demanda del centro. Nuevamente, el grupo pertenece al “grupo lince”. En este caso, tres de los participantes cuentan con Síndrome de Down. El tema de las emociones, ya tratado en el taller anterior, es aún más adecuado en este caso. Esto es debido que las personas con Síndrome de Down en ocasiones son muy efusivas a la hora de mostrar sus sentimientos, o requieren de un contacto físico mayor. Algo que generalmente es considerado incorrecto en algunos contextos, o cuando a las personas a las que se dirigen no son personas conocidas. Por tanto, al tratar este tema con los maniqués, se enfatiza en estos aspectos. Se habla de cómo se debe mostrar la alegría o la tristeza, dependiendo de con que persona estés. El grupo está formado por 20 participantes, que nuevamente cuentan con una discapacidad intelectual moderada. En estas visitas, las educadoras tienen como objetivo detectar las particularidades de cada grupo e integrarlas en la visita. En este caso, se detectó que existía una diferencia grande en cuanto a las edades de los participantes. Dos de ellos eran bastantes jóvenes. También se comprueba que la integración dentro del grupo de los participantes más jóvenes no era muy buena. Tras detectar estos aspectos, se considera interesante trabajar con ellos en la visita. Por tanto, cuando se plantea la utilización de los maniqués, lo que se hace es dar uno a cada uno de los participantes jóvenes e invitar al resto a que les ayuden a reflejar las emociones que Berruguete plasmó en las esculturas del retablo de San Benito. Con esta actividad, se logra cohesionar un poco el grupo. La metodología es similar a la utilizada en el anterior taller, pero siempre integrando aquellos aspectos que

hacen a un grupo diferente a otro. De este modo, se logra que las visitas estén lo más adaptadas posibles a las necesidades del grupo y que los objetivos fijados se cumplan.

3ª Visita

La tercera visita es una visita mucho más dinámica, ya que las explicaciones de las obras son explicaciones conjuntas entre la profesional del Departamento de Educación y la alumna en prácticas. En esta visita cambia el grado de involucración, pasado a ser mayor. Por tanto, se trabajan otros aspectos. Se presta especial atención a la observación de las personas que escuchan la explicación. De este modo, fácilmente se puede detectar si los contenidos tratados se adaptan a los participantes o no. Se observan pequeños aspectos que funcionan a la hora de captar su atención y se intenta integrarlos en el discurso. De este modo, se logran transmitir conocimientos y también fomentar el disfrute de la obra.

Una vez analizados estos aspectos que para los participantes pasan desapercibidos, es posible valorar todo el trabajo realizado desde el Departamento de Educación, llegando a considerar que no es una tarea fácil.

Son muchas y muy diferentes las estrategias que se utilizan para captar la atención y comprobar la comprensión de los participantes. Podríamos señalar como ejemplo el incluir errores fácilmente identificables en el discurso. Esto, generalmente, se hace frente al retablo de San Jerónimo, donde al contar la historia de este Santo se dice borriquillo, donde debe decirse león y a la inversa. Los participantes intervienen realizando la corrección pertinente. De este modo, es fácil valorar que están atentos a la explicación. Por otro lado, el hecho de comprobar que la confusión es algo común en todas las personas, y que ellos también pueden realizar correcciones, les hace aumentar su autoestima. Este hecho les lleva a comprender que es importante que otra personas te corrijan cuando estas equivocado, y como deben ser aceptadas estas correcciones. En todos los casos se pide disculpas por el equívoco y se da las gracias por la corrección.

La participación en las dinámicas es muy buena, la implicación de los participantes es alta y es posible detectar su emoción por la visita al museo. Además, los participantes valoran que la visita se adapte a sus necesidades.

En esta visita también se permite a los participantes emitir juicios acerca de lo que les parece más interesante o menos, valorando cada una de las aportaciones y argumentaciones. En algunos casos se les da el turno de palabra y se les permite que comenten con sus compañeros los conocimientos que tienen de ciertas obras, ya que algunos de ellos son cofrades y conocen muy bien los pasos procesionales.

4ª Visita

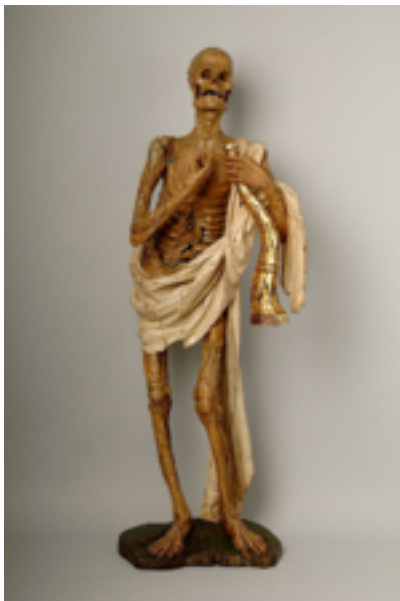


Imagen 2: Foto de la obra titulada
La muerte

Esta visita es una visita diferente a las tres anteriores. Los participantes ya no son del “grupo lince”. Son mucho más jóvenes, puesto que tienen entre 16 y 18 años. Cuentan con discapacidad intelectual, pero también con dificultades de movilidad en todo el cuerpo. Acuden al museo en silla de ruedas. El responsable del centro, en su primera llamada, facilita toda esta información. De este modo, desde el principio es posible diseñar una visita adaptada a sus necesidades. De los cinco adolescentes que acudieron, cuatro de ellos no hablan y uno de ellos lo hace con dificultad. Por tanto, la organización de esta visita es complicada. No se pueden utilizar recursos didácticos que se puedan manipular y la comunicación que se establezca con estos participantes debe ser una comunicación no verbal.

Aunque al principio pareciese que la visita iba a ser muy complicada, finalmente no fue así. Se consiguió establecer una comunicación con los participantes. Esta conclusión se extrae tras observar cómo los participantes sonrían o se asombran cuando se realizan algunos comentarios sobre la obra expuesta. Por otro lado, el participante que puede hablar con dificultad pregunta acerca de sus inquietudes y añade comentarios a las explicaciones. Los objetivos iniciales eran claros, por un lado se pretendía que se sintieran cómodos en el espacio museístico, que consiguieran captar algún dato de las obras allí expuestas, aunque sólo fuera un dato anecdótico. También interesaba que descubrieran que este espacio era un espacio también suyo. Otro de los objetivos era propiciar una experiencia estética, no sólo basada en la belleza, sino también en la fealdad o repulsión que en ocasiones pueden producir las obras de arte. Para ello utilizamos la obra titulada *La muerte* situada en la sala 1, obra que suele llamar la atención a todos los públicos (ver foto 1)

5ª Visita

Esta visita es una visita recordatorio, puesto que todos los participantes, menos uno, han acudido al museo en alguna de las visitas ya narradas. La visita se realiza en el verano, dentro que las actividades que Asprona oferta a los participares de los talleres que deciden no coger vacaciones. Por tanto, cuando se diseña, se tienen en cuenta todos estos datos. Del mismo modo, también se tienen en cuenta las

entrevistas realizadas a los dos responsables de Asprona (entrevistas recogidas en este trabajo). Por medio de esta entrevista ha sido posible confeccionar una idea de qué tipo de actividades motivan más a los participantes.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se decide diseñar una visita muy participativa, donde sólo se traten dos obras principales del museo, *El Santo Entierro* que Juni realiza para la Capilla de Fray Antonio de Guevara y un paso procesional concreto, el del *Traslado al Sepulcro*, de la cofradía de la Piedad, paso realizado por Antonio de Ribera y Francisco Fermín (discípulos de Gregorio Fernández). A través de estas dos obras, se pretende que los participantes comprendan quién encarga las esculturas, quienes son los escultores, qué condiciones se ponen en los contratos y cómo dos imágenes similares, de igual tema, pueden ser utilizadas para cosas tan distintas como un sepulcro o un paso procesional.

En la obra del Santo Entierro, los participantes del taller deben convertirse en diferentes personajes. Uno de ellos debe ser Juan de Juni, otro debe ser el propio comitente Fray Antonio y el resto deben actuar como personajes de la composición escultórica. Fray Antonio se dirige a Juan de Juni y, siguiendo las explicaciones de las educadoras, le va contando cómo quiere que sea su escultura. Juan de Juni escucha atentamente y, con ayuda de sus compañeros, va confeccionando la composición.

En el caso del paso procesional, lo que se hace es leer el contrato de la realización de la obra y, siguiendo la descripción del contrato, los participantes del taller logran confeccionar el paso, utilizando para ello maniqués articulados y una serie de objetos descritos en el contrato.

De esta forma, logramos hacer comprensible parte del proceso de ejecución de una obra escultórica de una forma amena y participativa. Los resultados de toda la actividad son muy buenos y la participación es alta. Además, al repetirse algunos de los personajes en las dos obras, los miembros del grupo deciden identificarse con el primer personaje que representaron y volverlo a repetir en la segunda obra. En todo momento, se presta especial atención a lo hora de respetar los tiempos. Los participantes acudieron al taller muy relajados y hubo que ir motivándolos e introduciéndolos poco a poco en la actividad, tarea que desempeñó a la perfección la educadora.

6. ENTREVISTAS REALIZADAS AL PERSONAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL MUSEO NACIONAL DE ESCULTURA

Las entrevistas realizadas a dos de las profesionales del Departamento de Educación del Museo fueron efectuadas tras la realización de la cuarta visita. Momento en el cual ya se tenía un conocimiento del trabajo llevado a cabo por el museo. Estas entrevistas fueron grabadas en audio y contaron con las siguientes preguntas:

¿Cuándo hiciste tu primera visita taller con personas con discapacidad intelectual?

¿Habías tenido antes un contacto cercano con este tipo de colectivo? ¿Habías trabajado con ellos en otras circunstancias?

¿Qué dificultades te surgieron? ¿Cómo las solucionaste?

¿Cómo preparaste la visita?

¿Fue con Asprona tu primera visita, o con otros colectivos?

¿A lo largo de tu estancia en el museo, cuántas vistas has realizado con este colectivo?

¿Consideras que el museo cada vez ofrece un trato más adaptado a las características de este colectivo?

¿El museo informa a los centros con necesidades especiales que habitualmente visitan el museo sobre las nuevas exposiciones que se inauguran?

A través de los datos extraídos por medio de la entrevista hemos podido establecer dos vías de reflexión:

1. EVOLUCIÓN DEL MUSEO EN LO REFERENTE A LA ACCESIBILIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Por medio de las respuestas facilitadas por la profesional del Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) que lleva más tiempo trabajando en el mismo, descubrimos que en el año 88 se realizaron, en el Museo Nacional de Escultura, las VI Jornadas Nacionales de los DEAC. Unas jornadas tituladas *Educación y Acción Cultural en una nueva Estructura del Museo*. Una de las ponencias presentadas en estas jornadas es la del DEAC del Museo Arqueológico de Zaragoza, que tiene como

título, *Educación no formal en el museo: demandas culturales de la sociedad*. Esta ponencia fue llevada a cabo por Carmen Gómez, Cocha Martínez, Pilar Parruca y Elvira Vellida (VVAA, 1988).

Aunque no se habla específicamente del trabajo con personas con discapacidad intelectual, sí se plantea el reto de hacer del museo un espacio más social y abrir una puerta a la educación a lo largo de la vida, o lo que es lo mismo, a la educación no formal.

Las respuestas facilitadas por esta educadora, también nos han permitido acotar en qué momento el Museo Nacional de Escultura comienza hacer visitas para personas con discapacidad intelectual, fijando una fecha aproximada en torno a finales de la década de los 90, siendo estas visitas, en un comienzo, unas visitas muy puntuales, una por año aproximadamente, y en algunos casos ninguna. Eran visitas solicitadas por los centros, a las cuales el museo respondía de la mejor forma posible, atendiendo siempre a sus necesidades específicas. El hecho de que algunos años no se hicieran, responde a que las asociaciones no se interesaban por estas visitas.

Por otro lado, también se nos informa de que el colectivo con discapacidad intelectual que se ha sentido más prontamente interesado por este tipo de visitas ha sido la asociación Asprona, seguido por algunas de las asociaciones existentes en la ciudad formadas por personas con Síndrome de Down, que también comenzaron a solicitar este tipo de visitas a finales de los 90.

Aún así, el centro con el que principalmente ha trabajado el museo desde los comienzos hasta ahora ha sido y es Asprona.

A través de las respuestas facilitadas por la profesional del Departamento de Educación que en la actualidad realiza las visitas con personas con discapacidad intelectual, hemos descubierto que en los últimos años, de forma muy puntal, se ha trabajado también con el Colegio de Educación Especial nº 1 situado en la ciudad de Valladolid. Con ellos se ha realizado algún taller específico adaptado a sus necesidades.

En los últimos cinco años, las visitas realizadas con la Asociación Asprona han tenido una importante continuidad, generándose este año un convenio entre la asociación y el propio museo, que ha propiciado la participación de todos los miembros de la asociación pertenecientes al “grupo linca” en alguna visita al museo. También se ha facilitado una visita a un grupo de jóvenes (visita narrada en el diario de

campo, página 32). Por tanto, el total de visitas efectuadas durante el curso 2013-2014 ha sido de seis⁴, lográndose de este modo que los cuatro grupos pertenecientes al “grupo lince” acudan al museo. Dentro de estas seis visitas se sitúa la visita recordatorio realizada en verano, donde los participantes son miembros de Aprona que no se han ido de vacaciones. Esta visita también está contenida en el diario de campo (página 33).

Las dos profesionales del museo entrevistadas, apuntan que la situación actual es una situación en la cual podríamos decir que ya se ha producido una fidelización de este público. Se está en vías de desarrollar otro tipo de visitas focalizadas en un tema concreto, para de este modo poder seguir respondiendo a las necesidades de este colectivo.

Por medio de estas entrevistas, también nos ha quedado claro que el museo no organiza visitas para este colectivo a las exposiciones temporales. Esto es debido a que resulta muy complicado que los cinco grupos pasen por el museo en el transcurso de una exposición temporal, ya que estas suelen durar unos cuatro ó cinco meses. En algunos casos, como ocurrió con la exposición de Bernardi Roig *Instante en blanco*, exposición temporal que tuvo lugar del 28 de Septiembre al 12 de Enero, sí se incluyeron algunos comentarios sobre esta obra, algo que en parte es lógico y que ocurrió con todos los grupos que visitaban el museo. Esto se debió a que las esculturas de Bernardi Roig estaban integradas en el recorrido de la exposición permanente.

En estas entrevistas, se comenta también la imposibilidad material de diseñar una visita a las exposiciones temporales adaptada a cada uno de los colectivos que visitan en museo, debido a que son bastantes los colectivos con necesidades especiales que visitan el museo y muy corta la duración de estas exposiciones. Hay que tener en cuenta que son varias las exposiciones temporales que se organizan a lo largo del año. Por otro lado, los guiones que se diseñan para estas exposiciones nunca más se podrán utilizar. Por tanto, los colectivos con necesidades especiales acuden a visitas que tienen como tema obras de la colección permanente del museo.

Claramente se comenta en las entrevistas que se ha visto una evolución en lo referente a las visitas realizadas con personas con discapacidad intelectual, similar a la que se ha producido con otros colectivos. Las visitas realizadas con colegios también han cambiado desde el comienzo hasta ahora.

⁴ Cinco de estas visitas están narradas en el diario de campo, la sexta no esta narrada debido a que se efectuó en diciembre cuando aún no se habían comenzado las prácticas.

Esta evolución es producto también de la evolución que se ha dado en la sociedad y de la concienciación pública que comienza a existir respecto a la diversidad.

Aún así, se es consciente de que queda mucho camino por recorrer y muchas cosas que perfeccionar. Un ejemplo de ello es el congreso realizado esta primavera en Huesca, II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. *En y con todos los sentidos: Hacia la integración social en igualdad* (VVAA, 2014). Por otro lado, el propio Museo de Escultura, en el mes de mayo, realizó unas jornadas tituladas *Museos para todos*, jornadas a las cuales se invitó a todos los colectivos con necesidades especiales que acuden al museo habitualmente. A través de estas jornadas, lo que se pretendía es informar a estos colectivos sobre las actividades que se realizan en otros museos y, de este modo, poder mostrar ejemplos de lo que se puede llegar hacer en el Museo Nacional de Escultura. Estas jornadas sirvieron para establecer contacto con nuevos colectivos, como es el caso de una asociación de lectura fácil de la ciudad. En el próximo curso académico se pretende hacer una serie de actividades con esta asociación.

Por otro lado, también se hace patente de forma más clara la implicación que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte está mostrando para lograr la integración de todas las personas en el mundo cultural. Esto se muestra a través del nuevo plan *Museos más sociales* que se está comenzando a fraguar (VVAA, 2013).

2. LA EVOLUCIÓN DEL PERSONAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL MUSEO. SU PUNTO DE VISTA PERSONAL Y LAS DIFICULTADES QUE ESTAS VISITAS ENTRAÑAN PARA ELLAS

En primer lugar, se muestra de una forma clara la dificultad que supuso al personal del museo comenzar a trabajar con este colectivo. Esta dificultad, principalmente, reside en que a finales de los 90, a penas existían publicaciones que narraran experiencias educativas realizadas con colectivos con necesidades especiales en otros museos. En este momento, la concienciación social estaba empezando a surgir, y todas las instituciones comenzaban al unísono a prestar atención a todo tipo de públicos. Los propios colectivos tampoco mostraban un interés muy fuerte por visitar los museos. Pero esto, poco a poco, fue cambiando. Pronto se comienzan a realizar las primeras visitas. Éstas, en el caso del Museo Nacional de Escultura, fueron diseñadas en un principio de forma intuitiva y también tuvieron como objetivo que el personal del museo se familiarizara con las necesidades de estos colectivos, ya que nunca antes habían trabajado con este tipo de público. Las visitas que se realizaban eran visitas generales a la colección,

donde se explicaban ciertos aspectos que, por sus características, pudieran resultar atractivos para este público. El personal del museo encargado de estas visitas fue descubriendo qué obras eran las que más interesaban a este tipo de público y qué obras propiciaban un mayor diálogo en las visitas. De este modo, se fueron adaptando las visitas a las necesidades de los grupos.

En cuanto a las experiencias anteriores con este tipo de colectivos, como hemos comentado antes, ninguna de las entrevistadas habían trabajado con anterioridad con este tipo de público. La educadora con más experiencia comenta que, al principio, fue difícil, sobre todo en los primeros años, debido a la falta de documentación sobre el tema.

La educadora que en la actualidad realiza este tipo de visitas, reconoce que para ella todo fue un poco más fácil. Cuando ella comenzó a trabajar en el museo, ya exigía una trayectoria marcada en cuanto al modo de trabajar con estos colectivos. Aún así, se encontró con el reto de fidelizarlos y responder a todas sus expectativas. Por otro lado, la publicación de experiencias realizadas en otros museos es mucho más amplia ahora y esto propicia la existencia de fuentes documentales muy útiles, que pueden ser utilizadas para la generación de nuevos talleres. El intercambio de experiencias llevadas a cabo entre los museos también es mucho mayor. En la actualidad, proliferan los congresos, jornadas o seminarios realizados por los museos y encaminados a tratar estos temas. La concienciación social y la concienciación por parte del Ministerio de Cultura hace que todo sea más fácil. Los centros y asociaciones que trabajan en la actualidad con estos colectivos también tienen una idea más clara de lo que les puede proporcionar el museo y de su derecho como ciudadanos a visitarlo.

Las entrevistadas señalan también un hecho importante que muestra su forma de trabajar. Cada una de las personas del Departamento de Educación del museo se ha especializado en un tipo de colectivo. De esta forma, pueden estar más al corriente de sus necesidades, así como adquirir una mayor experiencia. Esto también hace que dirijan todos sus esfuerzos a la investigación de las necesidades del colectivo concreto con el que trabajan. La elección del colectivo ha venido marcada por la afinidad que ellas tenían con ese grupo de personas.

Ambas entrevistadas comentan que, en la medida de lo posible, se mantienen informadas de lo que se realiza en otros museos, acudiendo de forma continuada a congresos, seminarios, ponencias, etc. El

museo les facilita, cuando esto es posible, que puedan acudir a este tipo de actividades. En otros casos, son ellas las que renuncian a su tiempo libre para acudir a seminarios, conferencias y jornadas.

El museo cuenta con una gran sensibilidad a la hora de tratar a todo tipo de colectivos. Ambas educadoras señalan que no todos los museos cuentan con un Departamento de Educación que realice visitas adaptadas a todo tipo de públicos, algo que ya hemos podido comprobar en el marco teórico.

También comentan que la primera vez que hicieron talleres con personas con discapacidad intelectual fue con Asprona. Señalan la importancia que tiene el trabajo que realizan con esta asociación y apuntan que, en algunos casos, la primera visita realizada con los grupos ha propiciado que los participantes en la misma vuelvan al museo con amigos o familiares. Por tanto, se ha despertado en ellos una inquietud especial en lo referente al arte y se ha logrado que actúen como difusores del patrimonio existente en el museo.

También hemos tratado en la entrevista los motivos por los cuales el museo es menos accesible al público con necesidades especiales en las visitas individuales, detectando, al igual que hemos comentado en el marco teórico, que en muchos casos esto es debido a que los comisarios que organizan estas exposiciones no tienen una concienciación social y no saben la dificultad que supone la comprensión de sus exposiciones a un sector amplio de la sociedad. También se ha comentado que el museo cuenta con audioguías para las personas invidentes y que, aunque no cuentan con audioguías de locución para todos, sí disponen de audioguías infantiles.

7. ENTREVISTAS REALIZADAS AL PERSONAL DE ASPRONA

Las entrevistas realizadas al personal de Asprona fueron llevadas a cabo tras la realización de la cuarta visita. Del mismo modo que la efectuadas al personal de Departamento de Educación del museo fueron grabadas y contaron con las siguientes preguntas:

¿Las visitas al museo, dentro de que actividad están?

¿Qué otros museos visitáis?

¿Qué repercusiones tienen las visitas para los participantes?

¿Algunos museos se han dirigido a vosotros para ofertados visitas?

¿Cuántos años llevas trabajando en Asprona?

¿Cuántas visitas al museo has realizado? ¿Ves una evolución entre la primera que hiciste y la última?

A través de los datos extraídos de esta entrevista hemos podido establecer dos vías de reflexión.

1. LA IMPORTANCIA QUE TIENEN LAS VISITAS AL MUSEO PARA LOS PARTICIPANTES EN LAS MISMAS.

El responsable que acudió a una de las visitas al museo y que ha respondido a las preguntas contenidas en la entrevista, nos ha explicado el papel que ocupan estas salidas dentro de los talleres ocupacionales y de los talleres para fomentar la búsqueda de empleo que Asprona realiza con el “grupo lince”.

Los talleres para fomentar la búsqueda de empleo, cuenta con un componente formativo, por tanto, su objetivo es lograr que los participantes puedan acceder al mundo laboral cuando cuenten con las capacidades necesarias y una edad laboral adecuada. Otro componente de estos talleres es el componente lúdico y cultural, que les ayuda a permanecer conectados a todas las actividades culturales que se realizan en la ciudad e incluso en la comunidad autónoma de Castilla y León. Este componente lúdico y cultural será mayor o menor dependiendo de las características de las personas.

Las personas con menor posibilidad para acceder al mundo laboral, realizan talleres cuya finalidad es mantener las habilidades cognitivas. Este tipo de actividades tiene un componente más lúdico y, a través de estos talleres, lo que se pretende es mantener las competencias necesarias para llevar una vida lo más autónoma posible, por tanto, este grupo realiza más visitas.

Por el contrario, las personas que están más enfocadas al ámbito laboral realizan menos visitas e invierten este tiempo en realizar talleres que les puedan ayudar en su vida laboral. Talleres que tienen como objetivo limitar los riesgos laborales, elaborar curriculum, etc. En el caso de las visitas al Museo Nacional de Escultura, esto no ha sido así, ya que todos los grupos han realizado al menos una visita.

La responsable de los talleres y acompañante en las visitas al museo, en su entrevista, señala la importancia que estas salidas tienen para los participantes, ya que, desde el primer momento que salen del centro, comienzan a trabajar diferentes aspectos. Se incide en el comportamiento que deben tomar al pasear por la ciudad, cómo coger el autobús, se conocen otros espacios, se interactúa con el personal de

los diferentes centros que se visitan. Esto les da autonomía a la hora de moverse por la ciudad y, de este modo, se genera en ellos una seguridad que propicia que puedan volver a acercarse a estos espacios con familiares o amigos.

Otro tipo de visitas que este grupo realizan son las visitas a las salas de exposiciones temporales de la ciudad. Las exposiciones diseñadas para estas salas tienen una continuidad corta, en la mayoría de los casos, lo que dificulta que todos los grupos acudan. Por tanto, generalmente, los grupos con similares características hacen el mismo número de visitas, pero no a los mismos lugares.

Uno de los entrevistados nos informa de que las visitas cuenta con varias fases. La primera fase tiene como objetivo ofrecer a los participantes la información necesaria sobre lo que van a ver, qué días se va a ver y en qué lugar. La segunda parte sería la propia visita. Podríamos decir que la tercera fase es la vuelta al centro y la recogida de los comentarios que los participantes en la visita realizan. Nuestro entrevistado nos comenta que se nota claramente qué visitas les han motivado más y les han aportado algo y qué visitas han pasado más desapercibidas, por los comentarios que se realizan en el propio centro. Este hecho se pudo comprobar al acudir al centro al día siguiente, después de realizar la visita estival. Los participantes en el taller se llamaban por el nombre del personaje que habían interpretado en la representación llevada a cabo en el museo (ver página 33, visita 5). Y por último, la parte final sería la recogida de datos por medio de un diálogo conjunto entre participantes y responsables al final del cuatrimestre. En esta recogida de datos se presta atención sobre aquellos temas que les interesan más para tenerlos en cuenta en posteriores visitas.

Nuestro entrevistado nos comenta que no tiene constancia de que ningún centro les haya ofertado visitas. Ahora bien, apunta que algunos centros a los que se dirigen de forma continuada les facilitan mucho la realización de las visitas y, dependiendo de los guías o responsables de los centros, estas visitas pueden estar perfectamente adaptadas a las necesidades de los participantes o no.

Ambos entrevistados comentan que las visitas que más atraen a los participantes son aquellas en las que interactúan con la obra y las visitas que cuentan con materiales didácticos de apoyo.

2. EVOLUCIÓN EN LO REFERENTE A LAS VISITAS REALIZADAS AL MUSEO.

Uno de los entrevistados lleva trabajando en Asprona 14 años, pero sólo ha acudido a dos de las visitas realizadas en estos años. Una de ellas la realizó hace ya tiempo y la persona que les acompañó es la que

actualmente realiza este tipo de visitas, por tanto las dinámicas fueron similares. Al no existir una recogida de datos exhaustiva de cada una de las visitas, es difícil recordar en que consistió esta primera visita, pero el recuerdo que se conserva es un recuerdo positivo. La otra visita que él ha realizado es una visita de las narradas en el diario de campo.

Por su parte, la entrevistada comenta que ella sólo ha realizado dos visitas al museo y estas dos visitas se han hecho en este último año. Por tanto, no nos puede informar de la evolución que se ha llevado a cabo. Considera que estas visitas han aportado aspectos muy positivos a los participantes y a ella misma. Estas visitas han despertado en ella la curiosidad y el interés por el museo, han hecho que se informe sobre otras actividades que el museo realiza con el objetivo de acudir con su familia.

Nuestro entrevistado nos comenta que el personal de Asprona se suele turnar a la hora de acompañar a los participantes en la visita. Esto es debido a que así ellos también pueden conocer todos los centros en los cuales la asociación hace visitas y pueden tener una información de primera mano de lo que en estas visitas se hace.

Otro aspecto que los entrevistados nos señalan es que ellos perciben que cuando se realizan varias visitas a un mismo centro, sea el museo o las salas de exposiciones de la ciudad. Estos centros comienzan a conocer sus necesidades y, en la medida de sus posibilidades, se van adaptando a ellos. Del mismo modo, los participantes se sienten más seguros e interactúan más con las educadoras o con el personal de museo. Cuando las visitas son continuadas, ellos comienzan a conocer la dinámica de las mismas y no dudan en preguntar sobre las obras que más les interesan y comparten los conocimientos adquiridos en otras visitas. Por otro lado, las visitas les aportan datos que desconocían, como es el hecho de que con el carné de discapacitados pueden acceder gratis, aspectos de los horarios, entradas gratuitas para todos los públicos etc.

8. CONCLUSIONES

A través de todos los datos recopilados en el marco teórico y por medio del diario de campo y las entrevistas realizadas hemos podido responder a las preguntas de investigación planteadas.

En primer lugar, estos datos nos han facilitado la información necesaria para poder afirmar que el Museo Nacional de Escultura presta su máxima dedicación para lograr transmitir el conocimiento que

las obras expuestas contienen al público con necesidades especiales. Por tanto, podemos decir que el museo es accesible y también comprensible para las personas con discapacidad intelectual en las visitas guiadas. Los responsables de Asprona, a través de sus comentarios, corroboran esta información.

Si confrontamos los datos aportados por Dood y Sandell (2001), así como los datos aportados por Calaf (2003), datos que tienen como objetivo indicarnos qué aspectos hay que considerar para que una visita sea adecuada para personas con discapacidad intelectual, con los datos recogidos en el diario de campo, datos que nos indican el modo en que se han realizado estas visitas, podemos comprobar que:

Las visitas son sencillas, más aún si nos fijamos en la quinta visita efectuada, donde sólo se utilizan dos piezas, tratando ambas el mismo tema desde dos puntos de vista diferentes.

Los conceptos tratados son muy concretos y útiles para la vida diaria. A través de las obras expuestas, hemos podido identificar las emociones. Esto se ha llevado a cabo en cuatro de las visitas. Las emociones identificadas son emociones que todos transmitimos en nuestro día a día, por tanto, esta actividad fácilmente nos puede ayudar a comprender las emociones que nos transmiten los demás.

En todas las visitas se han utilizado recursos didácticos, fáciles de manipular. De lo importante que es la facilidad del manejo de los materiales también hemos hablado en el marco teórico. Al hacer referencia al diseño para todos. Los recursos, en todo momento, han sido utilizados para ayudar a la comprensión de la obra. Por tanto, podemos responder también de forma afirmativa a la primera de las reflexiones planteadas en uno de los objetivos específicos.

Las visitas, en todos los casos, han sido de una corta duración, generalmente una hora o hora y media. Cuando se han alargado más ha sido para responder a las necesidades e inquietudes de los propios participantes.

Uno de los aspectos que aún no se tratan en estas visitas es la implicación en los proyectos de los propios participantes. Quizás sería útil un acercamiento del museo al centro y un diálogo anterior y posterior a la visita, donde se puedan recoger las necesidades y las experiencias vividas por los participantes en las visitas. Calaf (2003) hace referencia a que cualquier proyecto educativo debe estar basado en una experiencia colaborativa. A través de esta reflexión, hemos detectado que esa experiencia no es tal en el caso del Museo Nacional de Escultura. Algunos de los museos revisados sí utilizan esta

metodología. Por tanto, para responder a nuestra segunda pregunta de investigación ¿Cómo se puede mejorar la accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual en el Museo Nacional de Escultura? Deberíamos prestar una mayor atención a este aspecto.

Calaf (2003) también nos señala que cualquier contenido desarrollado en una actividad educativa dentro del museo debe tener una conexión con la realidad. Esto se tienen en cuenta en todas las visitas, incluso se refleja en el modo de actuar de las educadores, el modo de darles pie a la elección de las actividades. Las actitudes que fomentan las educadoras en las visitas, son actitudes que deben ser llevadas por los participantes a la vida diaria. De este modo, se pretende, en general, fomentar estrategias de comportamiento útiles para su vida cotidiana.

También hemos podido comprobar que este museo comienza a prestar atención a la accesibilidad de este de tipo de público a finales de los noventa. En este momento, las iniciativas son un tanto experimentales, pero, poco a poco, se propicia una evolución y se comienzan a diseñar visitas cada vez más adaptadas. A través de los datos facilitados por el personal del DEAC del museo, hemos podido extraer esta información. Aún así, nos hubiera gustado contrastarla con el personal de Asprona. Esto no ha sido posible debido a la corta trayectoria profesional de los entrevistados y debido también a la falta de recogida de datos por parte del centro.

Otros aspectos puntuales narrados en las entrevistas realizadas al personal del museo nos indican que el museo presta la mayor atención posible a estos grupos. Un ejemplo es el hecho de que cada una de las educadoras se especialice en un colectivo concreto, o su constante empeño en continuar formándose para ofrecer un trato cada vez más especializado a este tipo de públicos.

Podemos señalar varias líneas de investigación que nos han surgido tras la realización de esta reflexión y que no han podido ser abordadas por la falta de tiempo y por la limitación en cuanto al contenido y extensión de este trabajo. En primer lugar, consideramos adecuado hacer una reflexión acerca de la accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual cuando se acercan al museo de forma individual. A lo largo del trabajo. Hemos apuntado de una forma superficial este hecho, pero consideramos que sería muy adecuado poder incidir en ello.

Por otro lado, también consideramos adecuado profundizar en los programas educativos llevados a cabo por otros museos. Sería muy interesante contrastar la información facilitada a través de la página web de los museos con las memorias de actividades realizadas por el museo. Del mismo modo, sería muy enriquecedor que los centros nos narraran sus experiencias en lo referente a las visitas realizadas. También nos parece muy interesante compartir con el personal de los DEAC su modo de plantear los talleres.

Por tanto, consideramos que este trabajo es un pequeño grano de arena dentro de un amplio desierto, en el que quedan muchos datos por analizar. Y que esto sólo es un comienzo.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, F. (2002). *Libro verde de la accesibilidad*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Alonso, L. (1999). Usos, funciones y roles convencionales del museo. En Alonso, L. *Museología y museografía* (pp. 150-233). Barcelona: Ediciones del Serbal

Calaf, R. (2003). Recetas para un museo participativo. En Calaf, R. *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 122-138). Gijón; Tarea.

Cepeda, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de caso. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*. 29, 57-82.

COCARMI, CRID, FAD, CTAMA e IMD (2004) *Un minuto de reflexión para los profesionales del diseño*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona e Instituto Municipal de Personas con Disminución.

Colazzo, S., Garzotto F. y Paolini P. (2005). Let's Go Mobile! Design Issues In Multichannel "Accesible" Application For Cultural Heritage. En Trant J. y Bearman D. (eds) *Museum and the Web*. Recuperado el 11/7/2014 de: <http://www.museumsandtheweb.com/mw2005/papers/colazzo/colazzo.html>

Comas, C. (2013). El museo de todos, el museo para todos: la accesibilidad como política. En Arrieta I. *Reinventando los museos* (pp.169-184). Bilbao: Universidad del País Vasco.

De Frutos, E. (2008). La experiencia educativa en el Museo del Prado: diseño de programas y ámbitos de actuación. En Rodríguez N. *Acceso, comprensión y apreciación del patrimonio histórico-artístico. Reflexiones y estrategias. El contexto museístico* (pp. 251-267). Málaga: Ayuntamiento de Málaga. Área de Cultura, Educación y Fiestas.

Dodd, J. y Sandell, R. (2001). *Including museum. Perspectives on museum, galleries and social inclusión*. Leicester: RCMG.

España. Ley Orgánica 5/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de Diciembre de 2003, núm. 289, 43187-43195.

Fernández, M.T. (2013). Los museos accesibles en España: el caso Guggenheim. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 11, 2, 399-415.

Gómez, C., Martínez C., Parruca P. y Vellida E. (1988). Educación no formal en el museo. Demandas culturales de la sociedad. En VVAA. *VI Jornadas Nacionales de DEAC. Museo Nacional de Escultura. Educación y Acción Cultural en una nueva Estructura del Museo* (pp. 63-103). Madrid Ministerio de Cultura. Dirección General de Bellas Artes.

Hernández, F. (2006). Principales tendencias del pensamiento museológico. En Hernández, F. *Planteamientos teóricos de la musicología* (pp.154-226). Asturias: Ediciones Trea.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cuantitativa*. Madrid: Morata.

Lago, E. (2008). Museo Provincial de Lugo: Capacidades diferentes, museos sin límites. *Boletín do Museo Provincial de Lugo*, 13, 273-278.

Lago, E. (2009). Red Museística Provincial de Lugo: Capacidades diferentes museos sin límites. *Amigos de los museos*, 28, 22-23.

López, J. y Valdés M. (2010). *DSM-IV-TR: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado*. Barcelona: Mason.

López Estrada, R. E. y Deslauriers, J.P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen* 61 , 1-19.

Organización Mundial de la Salud (2011). Recuperado el 11/07/2014 en: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Página web de Asprona. Recuperado el 10/07/2014 de: <http://www.asprona-valladolid.es/aspronavalladolid/Sobre%20Nosotros>

Página web del MoMA. Recuperado el 22/07/2014 de: <http://www.moma.org/learn/disabilities>

Página web del Museo Guggenheim Bilbao. Recuperado el 9/07/2014 de: <http://www.guggenheim-bilbao-corp.es/guggenheim-bilbao/mision-vision-valores/>

Página web del Museo del Louvre. Recuperado el 22/07/2014 de: <http://www.louvre.fr/accessibilite>

Página web del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Recuperado el 7/6/2014 de: http://www.museoreinasofia.es/pedagogias/educacion/actividades/buscar?bundle=actividad&items_per_page=15&f%5b0%5d=&f%5b1%5d=im_field_actividad_publicos%3A4282&f%5b2%5d=im_field_actividad_publicos%3A5695&pasados=1

Página web del Museo Joaquín Peinado. Recuperado el 20/6/2014 de: <http://www.museojaquinpeinado.com/biografia.php>

Página web del Museo Picasso Málaga. Recuperado el 15/6/2014 de: http://museopicassomalaga.org/pe_necesidades.cfm

Página web del Museo del Prado. Recuperado el 14/07/2014 de <https://www.museodelprado.es/educacion/programas-especiales/>

Página web de los Museos Vaticanos. Recuperado el 22/07/2014 de http://mv.vatican.va/4_ES/pages/MV_Home.html

Pastor, M.I. (2004). Aspectos diferenciales de la oferta educativa museística en función de los distintos públicos. En Pastor, M.I. *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales* (pp.83-134). Barcelona: Ariel Patrimonio.

Poulot, D. (2011). *Museo y musicología*. Madrid: Abada

Rivière, G. H. (1993). *La Museología. Curso de Museología / Textos y testimonios*. Madrid: Akal

Rivière, G. H. (1958). *Seminario regional de la Unesco sobre la función educativa de los museos 7-30 de septiembre de 1958*. Recuperado el 20/07/2014 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133845so.pdf>

Ruiz, B., Pajares, J.L., Moreno, L., Gálvez, M.C. y Solano J. (2008). *Guías Multimedia Accesibles. Museo para todos*. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad.

Sabaté, M. y Gort, R. (2012). El museo accesible. En Sabaté, M. y Gort, R. *Museo y comunidad. Un museo para todos los públicos* (pp.90-101) Gijón:Trea.

Sánchez de Serdio, A. y López, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. En VV.AA *Desacuerdos, 6*. Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero- MACBA.

Santacana, J. y Hernández, F.X. (2006). Síntomas básicos del cretinismo museístico. En Santana, J y Hernández, F.X. *Museología crítica* (pp.285-298). Gijón: Tarea

Santacana, J. y Hernandez, F.X. (2006). La singularidad del arte. En Santana, J. y Hernández, F.X. *Museología crítica* (pp.255-271). Gijón: Tarea.

VVAA (2014). Borrador del plan del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Museos más sociales.

VVAA (2014). II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. *En y con todos los sentidos: Hacia la integración social en igualdad*. Material inédito en el que se resumen las ponencias facilitado a los participantes en el congreso.

Ventosa, M. y Vázquez, L. (2008). Arte para todos. El departamento de Educación del Museo Picasso Málaga. En Rodríguez Ortega N. *Acceso, comprensión y apreciación del patrimonio histórico-artístico. Reflexiones y estrategias. El contexto museístico* (pp. 205-218). Málaga: Ayuntamiento de Málaga. Área de Cultura, Educación y Fiestas.

Zamaro, J. (2008). Especial: Conferencia Europea EdeaAN 2008 Diseño para todos. *MinusVal*, 169, pp. 6-12

Zulueta, A. y Peralta, F. (2001). El concepto de autodeterminación según Wehmwyer y su relación con el retraso mental. En Sipán A. *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp.359-364). Zaragoza: Mira.

